

A KÖNYVTÁROSKÉPZÉS OKTATÁSTECHNOLÓGIÁJA

PÁLVÖLGYI MIHÁLY

A magyar könyvtárosképzés fontos eseménye volt az új egyetemi és a főiskolai könyvtár szakos tantervek megfogalmazása és bevezetése. *Tóth Gyula* cikkéből¹ már áttekintést kapunk a főiskolai könyvtárosképzés óra-, vizsga- és tantervéről.

A célok és a feladatok, az új, vagy legalábbis módosított tananyag mellett azonban egyre többet gondolkodunk a tartalom kibontásához legjobban megfelelő módszereken, taneszközökön, illetve a különféle technikai feltételeken.

Egy amerikai tanulmányút (Kent State University, Ohio) tapasztalatai, valamint az amerikai, angol, illetve a magyar szakirodalom alapján arra vállalkozom, hogy áttekintést adjak azokról a tényezőkről, amelyek a könyvtárosok oktatásának és képzésének módszertani kultúráját napjainkban befolyásolják. E tényezők nagymértékben jelen vannak a könyvtárostovábbképzés, sőt a könyvtárhasználók oktatása terén is. (Ezért egy-két példával innen is élek.)

Az iskolarendszeren belül először a Columbia egyetemen indult meg a könyvtárosok képzése az 1880-as években; ebben nagy szerepet játszott *Melvil Dewey* is. Az elmúlt 100 év alatt gyakran került sor önvizsgálatra, a problémákkal való szembenézésre, ezt követően pedig pozitív irányú cselekvésre. Jelentős esemény volt *Williamson* felmérése 1922-ben,² *Metcalfe* és társainak szemléje 1941–43 között;³ a *Conant*-féle felmérés⁴ az 1970-es években, ma is beszédtema. Ezekben az országos felmérésekben a könyvtárosképzés céljai, feladatai, tematikája mellett kritikus szemmel elemezték az alkalmazott módszereket, taneszközöket, az oktatók és hallgatók személyét is.

Az utóbbi években a fejlődés üteméhez igazodva megsűrűsödtek a számvetések, javaslatok és tervek. A hetvenes években egy új fogalom vált széles körben ismertté: az *oktatástechnológia*, melynek gyökerei elsősorban az audiovizuális oktatáshoz és kommunikációhoz, a viselkedéstudományhoz, tanuláspszichológiához, szervezéspszichológiához és pszichometriához nyúlnak vissza. Többféle meghatározása van. *Nádasi András* szerint: "az oktatástechnológia tudományosan megalapozott oktatásfejlesztési és tanulásirányítási rendszer". *Nagy Sándor* így értelmezi: átfogó értelemben az oktatástechnológia "a tanítási-tanulási folyamat egészét érintő és azt fokozatosan átalakító metodikai innovációs tendenciák komplex együttese".⁵

Vegyük sorra a következőkben az oktatástechnológia főbb összetevőit.

A problémák, szükségletek, igények és tendenciák elemzése

A jó oktatás feltétele, hogy számba vegyük, azonosítsuk a problémákat. (Például a hetvenes évek végén a társadalomnak és a könyvtáros szakmának olyan szükségletei

jelentek meg, melyeket az akkori tanterv nem volt képes kielégíteni. Probléma jelentkezhet természetesen egy adott tárgy oktatása kapcsán is.) Meg kell ismernünk azokat a társadalmi, gazdasági, oktatási és technológiai tendenciákat, melyek a könyvtáros szerepét a közeljövőben valószínűleg megváltoztatják, s így közvetve magát a könyvtárosképzést és továbbképzést is. Az ilyen számbavétel mozgósító erejű lehet és arra ösztönözhet, hogy a probléma személyi vetületeit is megvizsgáljuk.

Egyre fontosabb követelmény, hogy meglegyenek azok a technikák, amelyek hozzásegítenek bennünket könyvtár szakos hallgatóink (akár nappaliak, akár levelezők) jellemző jegyeinek megismeréséhez. Nagyon is heterogén képet kaphatunk, hiszen a szakterülettel kapcsolatos tudásuk, tapasztalataik, előzetes tanulási tapasztalataik, tanulási stílusuk és kognitív (megismerési) stílusuk, motivációs szintjük, intellektuális képességeik, életkoruk, társadalmi és gazdasági háttérük és céljaik egymástól nagyon is eltérőek lehetnek.

Fontos értékrendszerük, illetve annak megismerése, hogyan vélekednek önmagukról. *Yerkey* átfogó és összehasonlító amerikai felmérése⁶ abból a szempontból hasznos, hogy általa jobban megérthetjük a könyvtárosok, könyvtár szakos hallgatók és a könyvtáros oktatók értékrendszerét, mely attitűdjüket, döntéseiket befolyásolja. *Stein* és *Totten* felmérése⁷ a könyvtár szakos hallgatók kognitív stílusát elemzi, kitérve erősségeikre és gyengéikre, sorba véve minden olyan tényezőt, melyet a tantervkészítés, vagy egy-egy tantárgy oktatása során figyelembe kell venni. (Például rámutat viszonylag gyenge kommunikációs készségükre.)

Ugyancsak fontos, hogy az oktató a saját értékrendszerét, tapasztalatait, tanulási-tanítási múltját tisztázza, tudatos (és pozitív) énképpel, önértékeléssel rendelkezzen, és tisztában legyen saját kognitív stílusával, annak erényeivel és gyengéivel egyaránt.

Lényeges az életkori sajátosságok figyelembevétele. Például levelező hallgatók, vagy a továbbképzés résztvevői esetében jó tudni, hogy az ő tanuláskoruk elsősorban nem új ismeretek, képességek, jártasságok megszerzésére, hanem a korábbiak transformálására szolgál, és tanuláskoruk akkor a legeredményesebb, ha korábbi tapasztalataikra támaszkodhatnak, és a megszerzett ismereteket közvetlenül hasznosíthatják a gyakorlatban. *New* monográfiájában lényegében ugyanezeket a szempontokat emeli ki és a könyvtár szakos hallgatók személyiségjegyeivel kapcsolatban megjegyzi, hogy a könyvtárosok, illetve a könyvtár szakos hallgatók között túlságosan is sok a passzív beállítottság.⁸

Most, hogy a könyvtáros-tájékoztató szakember pályaképe összetettebb, színesebb lesz, "remélhetőleg az a tipikus könyvtárosról kialakított korábbi kép, mely szerint a könyvtáros visszahúzódozó, passzív a könyvek és a könyvtári munka rutinjába menekülő ember", kezd szétfoszlani.⁹

Oktatási célok

Fontos leszögezünk, hogy az oktatási célt csak akkor lehet (és szabad) egy adott oktatási program részére megfogalmazni, miután már fölmértük, azonosítottuk a problémákat, igényeket és képet alkottunk a képzésbe bevont személyek fejlettségi- és tudásszintjéről, fentebb részletezett egyéb jellemzőiről. A célokat menet közben is módosítanunk kell, hogy azok mindig adekvátak legyenek a tényleges tanulók jellemzőivel.

A magyar főiskolai könyvtárosképzés tantervével összhangban van *Saunders* megállapítása, mely szerint a felsőfokú könyvtáros oktatás az információközvetítés folyamatának alapvető elveivel, céljaival és elméletével foglalkozik. A célokat, az elméletet és elveket az oktatási folyamatban a könyvtári és információs munka teljes és átfogó spektrumában előforduló műveletekre, tevékenységekre kell alkalmazni, ezekhez kapcsolni. Ez viszont megköveteli a fontosabb művelési készségek valamilyen szintű megismerését és begyakorlását.¹⁰

Végso soron a cél pontos megfogalmazása alapvető jelentőségű, mert tükrözi a könyvtáros hivatás lényegéről vallott elveinket. *Line* azt vallja – s ebben nincs egyedül –, hogy a könyvtáros hivatás lényege legszélesebb értelemben az információ rendelkezésre bocsátása és hasznosítása az emberek érdekében, ideértve mind a szabadidővel, mind a munkával összefüggő legkülönbözőbb igényeket. A könyvtárosnak eszerint kiterjedt ismeretekkel kell rendelkeznie

- az információs forrásokról,
- az emberekről,
- valamint az eszközöket és forrásokat összekapcsoló rendszerekről.

Line szerint a szükséges alapkészségek közül legfontosabb a nyelvi (mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli kommunikációs) készség, illetve a matematikai kultúráltság. Ezt követik a szervezési képességek, kellő képzelőerő, széles látókör, szigorú elemzőkészség, problémamegoldó képesség, a szolgálatkészség mentalitása, magasabb vezetői szinten a politikai érzék, a közgazdasági szemlélet, végül a bizonytalansági tényezők elfogadása.¹¹

Összehasonlítva a hallgatók tényleges és kívánatos jellemzőit, diszcrepancia van közöttük. Az oktatás során arra kell törekednünk, hogy e készségek kifejlődését elősegítsük.

A tantárgy természete, tartalmi elemzése

Minden új tanterv bevezetése során szükségszerűen újra fel kell tenni a kérdést, hogy mit is értünk könyvtártudomány, illetve informatika alatt, és hogy milyen összefüggés van a kettő között. E kérdést az egyes tárgyak vonatkozásában az alábbi szempontokkal kell kiegészíteni:

- van-e a tárgynak interdiszciplináris vonatkozása,
- milyen a tantárgy hierarchiája, elrendezése, azaz milyen a tanítás-tanulás sorrendje,
- vannak-e előzetesen megkívánt ismeretek,
- mik azok a hagyományos témakörök, melyeket a tárgy összetevőinek tekintünk, mi jellemzi a tárggyal szemben a hallgatók attitűdjét (pl. az információkereső technika c. tárgy oktatása előtt felmérendő, hogyan viszonyulnak a hallgatók a számítógéphez),
- melyek a tárgy elsajátításával összefüggő viselkedésbeli jellemzők, mit sajátít el a hallgató: ismereteket, magatartást, vagy motorikus készségeket, vagy ezek kombinációját.

A tantárgy jellege természetszerűen kihat az oktatási módszerek, taneszközök, oktatásszervezési formák megválasztására. Például a motorikus készségek elsajátításához sok laboratóriumi, illetve gyakorlati munka kell, míg az ismeretsajátításhoz előadás, illetve hagyományos szemináriumi keretek szükségesek. A tárgy jellegétől függően alkalmazhatunk vagy nem bizonyos taneszközöket, ahogy erre az 1963-as chicagói konferencia rámutatott.¹²

Operacionalizált célok és követelmények

Az átfogó célokat operacionalizálnunk kell, hogy végrehajthatók, mérhető és értékelhető legyenek. Például a fenti átfogó célt ("a könyvtárosnak kiterjedt ismeretekkel kell rendelkeznie az információforrásokról") tovább kell bontani először úgy, hogy meghatározzuk az oktatandó témaköröket (például a könyvtár- és tájékoztatástudomány referáló-indexelő, valamint bibliográfiai szolgáltatásai, a KDSZ, a MAKSZAB megismertetése), majd az így konkretizált témakörök alapján most már részletesen, mérhető formában megfogalmazzuk az értékelhető célokat, teljesítményfeladatokat is.¹³ Például a hallgató legyen képes a KDSZ tárgymutatójának alapján referátumok keresésére. A feladat teljesítése első pillantásra egyszerűnek tűnhet, de valójában egy sor lépést kell megtennie: 1. felismerni azokat az eseteket, amikor a KDSZ-re szükség van; 2. meg kell találni a könyvtárban a KDSZ-t. 3. a megfelelő köteteket ki kell választani, 4. az adott téma adekvát tárgyszavait meg kell állapítani (össze kell állítani a téma keresőképét). . . és így tovább.

A feladat teljesítése vagy nem teljesítése kvantitatív adatokkal kell, hogy mérhető legyen. Részletesen meg kell határozni azokat a kompetenciákat, azt a képességet, magatartást, amit a hallgatótól elvárunk. A következő kérdések szem előtt tartásával kell megfogalmazni a feladatot, ki, mit, hol, mikor (mennyi idő alatt) és hogyan (milyen minőségben) képes elvégezni.

Még egy példa a feladatként operacionalizált oktatási célra: egy lista különféle kutatási témákat tartalmaz, és egy másik lista indexelő folyóiratok címeit sorolja fel. A hallgatónak ki kell választania azokat az indexműveket, melyek a leginkább megfelelnek az egyes témaköröknek.¹⁴

A tanulási környezet megteremtése

A tervezés legfontosabb célja, hogy a tanulást előmozdítsa. A program konkrét megteremtése olyan pragmatikus vállalkozás, mely az oktató és a tanuló közötti kompromisszumon alapul. Ez a hozzáállás lehetővé teszi, hogy a kitűzött célok és az óhatatlanul adódó korlátok (idő, energia, pénz, anyagiak, eszközök, képességek stb.) közötti konfliktusok a minimumra csökkenjenek, a korlátok ellenére a megkívánt követelmények teljesüljenek.¹⁵

A főiskolai hallgatót, továbbképzésben részt vevő könyvtárost vagy a használót valamilyen formában be kell vonni a tervezésbe, hogy ezáltal növeljük elkötelezettségét és a felelősségben is osztozzon.

A tervezés során a következőkre kell tekintettel lenni:

- tanulási stílus, vizuális vagy auditív preferencia,
- észlelési és kommunikációs stílusok,
- ezek kihatása a média formátumának kiválasztására,
- alternatív média-formátumok kiértékelése,
- média-tervezés, gyártás, csere, beszerzés.

A hatvanas és hetvenes évek óta a hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződött át. A tanár feladata ennek megfelelően a tanulási környezet létrehozása és fenntartása. A tanulási környezet az egyes tanulók szempontjából ugyan külső, de az egyéni tanulás szempontjából releváns tényezők összessége. Ezek:

- az oktatási módszerek,
- a taneszközök,
- az elhelyezési körülmények, technikai feltételek,
- az oktató, illetve a többi tanuló személyisége,
- az intézményi légkör.

A jó tanulási környezet jellemzője, hogy a tanulást gátló tényezőket minimumra csökkenti, illetve kiküszöböli.¹⁶

Oktatási módszerek

Az ismeretanyag közvetítéséhez, vagy egy adott készség, jártasság megszerzéséhez elvben sokféle módszer áll rendelkezésre; az oktatási célból, a tárgy jellegéből következő gondos mérlegelést kíván, hogy melyiket alkalmazzuk.

Már 40 éve is kritikus téma volt a módszerek kérdése. Metcalf 1943-ban megjelent szemléjében¹⁷ részletesen és kritikusan elemezte az amerikai könyvtárosképzésben alkalmazott oktatási módszereket. Összesen 16 módszert tárgyalt: 1. orientálás (az elsőévesek általános tájékoztatása a tanszéki program egészéről, a tanszék és könyvtár viszonyáról stb.), 2. előadás, 3. vitamódszer, 4. kérdés-felelet, 5. laboratóriumi munka, 6. probléma-megoldás, 7. előadásvázlat, 8. tankönyvből tanulás, 9. röpdolgozat, teszt, vizsga, 10. szemináriumi dolgozat, írásbeli feladatok, 11. a gyakorlat megfigyelése és a gyakorlati munka, 12. vizuális módszerek, 13. vendégelőadás, speciális előadás, a hallgatók részvétele a könyvtáregyesületi üléseken, 14. a hagyományos értelemben vett szeminárium, 15. diplomamunka (szakdolgozat), 16. deduktív és induktív módszerek.

Ezek előnyeit és buktatóit külön-külön elemzi és rámutat némelyik tantárgyspecifikus jellegére, például az előadás jól alkalmazható a könyvtártörténetben és a könyvtártani alapvetésben, a laboratóriumi munka a címleírásban és osztályozásban, a probléma-megoldás a referenzmunkában és bibliográfiában.

Külön figyelmet érdemel a vizuális módszerek elemzése. Sok, ma is élő problémát vetett fel: nagyon korlátozottan használják a vizuális segédeszközöket; alkalmaznak ugyan

diafilmeket az osztályozásban, címeírásban, könyvtárvezetésben, nyomdászat-, könyv- és könyvtártörténetben, de kevés a mozgófilm, pedig a könyvtár vezetése, a könyvtár szervezete és szolgáltatásai, az olvasószolgálati szituációk önmagukat kínáló filmtémák.

Tanulságos, hogy amíg *Williamson* 1923-ban tankönyvek megírását sürgeti az oktatás színvonala érdekében, addig *Metcalf* 1943-ban már filmeket szorgalmaz. "Álma" valóra vált, mert az ötvenes, hatvanas években rengeteg könyvtári tematikájú oktatófilm és más av-anyag született.

Kelemen László pszichológiai szempontjai alapján három csoportba osztjuk a tanítási-tanulási módszereket¹⁸

- laboratóriumi és gyakorlati munka (Metcalfnál 5, 11 és részben 6, részben 15),
- az észleléssel kapcsolatos módszerek, bemutatás, megfigyelés (részben 1 és 6),
- a szóbeli megismeréssel kapcsolatos módszerek
 - a) közlő módszerek, előadás, elbeszélés, magyarázat (2., 13, 16),
 - b) megbeszélés, beszélgetés (3, 4, 14, 16),
 - c) szövegek (tankönyv) tanulmányozása, írásbeli feladatok megoldása (7, 8, 10, 15).

A Metcalf által említett, "hagyományos" módszerekhez újak társultak, például esettanulmányok, vezetési játékok.

Több monográfia is megjelent az új módszerekről, példák hosszú sorával. Így *Andersen*¹⁹ életszerű problémahelyzeteket ír le, *Williams*²⁰ pedig a kommunikációs készségek fejlesztésére különféle könyvtáros tárgyakhoz ajánl szimulációs játékokat, pl. szerepjátékokat. Saját gyakorlatunkban az angol nyelvi speciálkollégium során már fel is használtuk a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a referenzs interjúval kapcsolatos "eseteket"; *Ferenczi Zsuzsanna* 1984 januárjában mutatta be a szerepjáték alkalmazását referenzs interjúbán és a keresési stratégia meghatározásában video felvételek segítségével. A KMK 1984-ben gyűjteményt állított össze az esettanulmány alkalmazásáról a könyvtárosképzésben, s egyhetes tanfolyamot is rendezett a témáról.

Napjainkra megváltoztak a különféle oktatási módszerek arányai. Pl. a főiskolai oktatásban az összes idő kb. 25%-a előadásra, 40%-a szemináriumi és laboratóriumi foglalkozásokra, egyéb kiscsoportos formákra, 35%-a egyéni formákra jut. Várhatóan a jövőben nagyobb szerepet kapnak az individualizált oktatási módszerek között a mikroszámítógépek, bár az is valószínű, hogy ez alapvetően nem változtatja meg az oktatásmetodikát, csak gazdagítja.

A tankönyvtárakban folyó gyakorlati tevékenységről *Zsidai József* azt írja, hogy az élő könyvtári valóság megismerése a szakma birtokbavételének legeredményesebb módja, de sürgeti a tankönyvtárak megerősödését, a gyakorló könyvtárosok bevonását az oktatási folyamatba, valamint a tankönyvtárak javaslatait szakdolgozati témákra.²¹ Ezt megerősíti a fentebb idézett *Line*, aki reakcióképpen a sokhelyütt öncélú elméletieskedésre egyenesen az oktatásnak a gyakorlatban való feloldását javasolja, s azt mondja, hogy minden valamirevaló könyvtárban folynia kellene könyvtáros oktatásnak. (Mint ahogy az orvosi ismereteket is jórészt gyakorló klinikákon oktatják.)

Valószínűleg az sem ártana, ha az oktatók 6–7 évenként egy bizonyos időre visszatekintnének a gyakorlatba; ezt a kívánalmat több szakcikk felveti.

A megoldás kulcsa az oktatók és a gyakorló könyvtárosok jobb együttműködésén, a gyakorló könyvtárosok oktatásba való bevonásán van. Ezt bizonyítja a szombathelyi tanszék és a veszprémi Vegyipari Egyetem Központi Könyvtára jó munkakapcsolata is. Az utóbbi 1984 novemberében kétnapos speciálkollégiumot tartott 11 hallgatónknak "Az információkeresés korszerű lehetőségei: online kapcsolat külföldi adatbázissal" címmel; a könyvtár ebben az esetben a szó szoros értelmében tankönyvtárrá vált. De jó gyakorló helyek a Vas megyei könyvtárak két évtizede, a Győr-Sopron, Veszprém és Zala megyeiek pedig 3–4 éve.

A tankönyvtár sajátos lehetőségeit mutatja a Leeds-i Politechnikum Könyvtárosképző Intézetének könyvtára, ahol a könyvtár szakos hallgatónknak a rutinmunka végzése mellett lehetőségük van új módszerek kipróbálására.²²

Taneshközök

A már említett Williamson-, illetve Metcalf-féle jelentés egyaránt foglalkozott a taneshközökkel; Williamson még inkább csak a tankönyvekkel, Metcalf már az előadásvázlatokkal, tankönyvekkel és vizuális eszközökkel is. Jelentős eseménye volt az amerikai könyvtárosképzésnek az 1963 májusában tartott országos konferencia az av-anyagok (új média) könyvtártudományi oktatásban való alkalmazásáról.²³ Az egyes szekcióüléseken megvitták a könyvtáros alap- vagy kötelező tárgyakban az av-anyagok, valamint az individualizált és programozott oktatás lehetőségeit.

Most már ott tartunk, hogy nem könnyű áttekinteni Amerikában a könyvtárosképzés, továbbképzés és a használók képzési taneshközzeit. Természetesen megkísérlik, mint például *Lieberman*, az av-eszközök alkalmazásának jelentős szószólója.

Két kiadásban is megjelentette átfogó "munkabibliográfiáját" a kereskedelmi forgalomba került av-anyagokról.²⁴

Hasonló tematikájú *Burkett* jegyzéke és módszertani ajánlása az Angliában készített könyvtári és információs tárgyú oktatási anyagokról, feltüntetve a témakörben folyó kutatásokat is.²⁵

Bár ismert jó néhány, az oktatásban nálunk is használatos av-anyag (pl. OMIKK, Veszprémi Vegyipari Egyetem Központi Könyvtár, Budapesti Műszaki Egyetem Központi Könyvtár, OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ, az Országos Oktatástechnikai Központ Médiatára, a Bercsenyi Dániel Tanárképző Főiskola könyvtáros tanszéke), mégis országosan számba kellene venni a meglévő, vagy gyártani tervezett taneshközöket (filmeket, diafilmeket, hangosított diaszorokat, videoprogramokat, hangkazettákat, írásvetítő transzparenszeket stb.).

Nem szabad persze elfelejteni hogy bármilyen jónak is látszik egy segédlet, a pedagógiai céltól függ, hogy egy adott órán vagy foglalkozáson megfelelő határfokkal tudjuk-e alkalmazni. Egy-egy taneshköz kiválasztásakor azt kell figyelembe venni, hogy az ismeretek elsajátítását vagy a jártasságok, készségek megszerzését, elmélyítését szolgálja-e, és hogy mennyiben használható az egyéni és csoportos tanulásbar. A levelező oktatási formának külön, igen magas igényei vannak a taneshközökkel szemben, s ezért a világ sok országában jelentettek meg multimediális oktatócsomagokat a levelező hallgatók számára.

A használók oktatásában is a sokféle taneszköz együttes használata került előtérbe. Az egyik szakirodalmi szemle vagy másfél tucat segédeszközt említ. Ezek közül a legfontosabbak: sokszorosított előadások, az egyes adatbázisok használatát megkönnyítő kézikönyvek, használói kalauzok, online kereséssel foglalkozó különféle időszaki kiadványok, tezaurusok, tárgyszójegyzékek, népszerűsítő nyomtatványok, audiovizuális anyagok. Újabban egyre több cég gyárt többfajta, köztük számítógépes vagy/és képmagnóhoz csatlakoztatható eszközökből álló oktatási csomagokat, gyakorló fájlokat.²⁶

Elhelyezési és technikai feltételek

Igen előnyös, ha a tanszék rendelkezik megfelelően tervezett előadóteremmel, katalogizálási-osztályozási gyakorlóteremmel (szakteremmel), számítástechnikai laboratóriummal. Előnyös az is, ha az oktatók nincsenek összezsúfolva egy helyiségbe, hanem önálló kis dolgozószobát kapnak.

A szombathelyi tanszék feltételei az 1984/85-ös tanévre sokat javultak. A tanszéki gyakorlóterem most már nem két emeletnyi távolságra van, hanem pontosan a tanszék szívében. Felszerelése folyamatosan gyarapodik. lesz benne zárláncú televízió, személyi számítógép (Commodore 64), "mintakatalógusok", kézikönyvek, jegyzetek, biliográfiák, szemléltető példák, referáló lapok, szemlék stb. Napjainkban a tanszék egyre erőteljesebben él az egész főiskola által nyújtott gazdag lehetőségekkel is. Itt van az ország egyik jelentős videogyártási központja, amellyel már eddig is több közös akció volt. Ha figyelembe vesszük a matematikai és a technikai tanszékkel közösen végzett számítógépes programfejlesztő munkát, akkor várható, hogy Szombathelyen egy-két éven belül számítástechnikai műhely is kialakul. A BASIC-programnyelvbe való bevezetés audiovizuális, az önálló tanulást szolgáló segédletei a technikai tanszéken, illetve a mediatárban állnak az érdeklődő hallgatók rendelkezésére.

Értékelés

Az oktatási program megszervezése után ki kell dolgozni a hatékonyság értékelésének tervét is. Az értékelés különböző metszetekben történhet:

- elérték-e a hallgatók a kitűzött célokat, teljesítették-e a meghatározott feladatokat, megfelelnek-e a kitűzött követelményeknek, és ha nem, miért nem (például programtervezési hibák vagy végrehajtási hibák miatt),
- költséghatékony-e a program?
- hogyan értékelik a hallgatók a programot, a tanárt, az oktatási módszereket.

Az értékelés (különösen a hallgatói teljesítmény értékelése) során figyelembe kell vennünk a tanuláspszichológia vonatkozó megállapításait.* A kiértékelés szorosan összefügg azzal a követelményrendszerrel, amelyről korábban beszéltünk, s amely rész-

*V.ö: KELEMEN László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, 1984. 447–467.p.

letesen leírja, hogy az ismeretek, készségek, jártasságok (sőt: a kifejlesztendő képességek, személyiségjegyek) megszerzésében milyen fokot kell elérnie a hallgatónak.

Figyelmet érdemel az az amerikai gyakorlat, mely szerint a hallgatók rendszeresen lehetőséget kapnak arra, hogy egy-egy tantárgy oktatásának befejezése után kifejezzék a tárgy oktatásával, az oktatóval stb. kapcsolatos véleményüket. Az ALA által akkreditált könyvtáros tanszékek 81%-án folyik ilyen jellegű értékelés.²⁷

Kutatási feladatként tanulmányutam folyamán kidolgoztam egy 69 kérdést tartalmazó listát az egyes tantárgyak oktatástechnológiai elemzéséhez, önértékeléséhez. A fő kérdések a következőkre vonatkoznak: a tárgy elnevezése, a tárgyra vonatkozó információk, a tárgy feladatai, a hallgatókkal szemben támasztott követelmények, a tárgy tartalma, más tárgyakkal való kapcsolatai, a tárgy szerkezete, időbeli beosztása, oktatásmódszertana, taneszközök, elhelyezési-technikai feltételek (munkakörnyezet), hallgatói feladatok, számonkérési és ellenőrzési formák, az oktató szakmai felkészültsége, külső szakértők bevonása, az oktató kommunikációs stílusa, oktató-hallgató közötti interakció, speciális vonások (például hallgatók bevonása a kutatásokba).

A fenti kategóriák tovább is bomlanak. Példaként, fontossága miatt, álljon itt az oktató és a hallgató interakciójára vonatkozó 8 kérdés:

- tudatában van-e az oktató, mennyiben hasonlít és mennyiben különbözik a saját és a hallgatók értékrendszere?
- ismeri-e az egyes hallgatók a tantárggyal kapcsolatos szakmai hátterét?
- épít-e a hallgatók idevágó, előzetesen szerzett ismereteire?
- hajlandók-e a hallgatók együttműködni az oktatóval?
- ösztönzi-e, motiválja-e az oktató a hallgatókat a tárgy iránti pozitív attitűdre?
- érdeklődik-e a hallgatók személyisége iránt?
- ad-e elég lehetőséget a hallgatóknak, hogy véleményüket szabadon kifejezzék?
- reagál-e a hallgatók véleményére, elfogadja-e azokat?
- van-e lehetőségük a hallgatóknak arra, hogy a tárgy oktatásával kapcsolatos értékeiteléseiket kifejezzék?

JEGYZETEK

1. TÓTH Gyula: A főiskolai könyvtárosképzés megújítása. = Könyvtári Figyelő, 30. évf. 1984. 5.sz. 464–476.p.
2. WILLIAMSON, C.C.: Training for library service. A report prepared for the Carnegie Corporation of New York. New York, 1923. 165 p.
3. METCALF, K. – RUSSEL, J. – OSBORN, A.: Program of instructions in library schools. Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1943.
4. CONANT, Ralph Wendell: The Conant report. Boston, Mass., 1980. The Massachusetts Institute of Technology.
5. NÁDASI András: Oktatástechnológiai kutatások az USA-ban. A hazai adaptálás lehetőségei. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. XVII. Bp. 1983.; NAGY Sándor: Oktatástechnológiai jellegű fejlődési tendenciák az általános és szakképzésben. Veszprém, 1983, Országos Oktatástechnológiai Központ, 19 p.
6. YERKEY, A. Neil: Values of library school students, faculty and librarians. Premises for understanding = Journal of Education for Librarianship, Fall 1980, Vol.21. no.2. p.122.

7. STEIN, Barbara L. – TOTTEN, Herman L.: Cognitive styles: Similarities among students = *Journal of Education for Librarianship*, Summer 1983, Vo.24. no.1. 38–43.p.
8. NEW, Peter G.: *Education for librarianship. Decisions in organising a system of professional education.* Clive Bingley. London, 1978, Hamden Conn, Linnet Books. 59–64. p.
9. METCALF, K. i.m. 70.p.
10. SAUNDERS, W.L.: A brit könyvtárosképzés néhány kérdéséről = *Könyvtári Figyelő*, 30.évf. 1984, 2.sz. 142–146.p.
11. LINE, Maurice B.: Requirements for library and information work and the role of library education. = *Education for Information*, 1983. no.1. 25–37.p. Ismert. Sz. Kiss Csaba: Milyen a jó könyvtáros és információs szakember és mit ér a könyvtárosképzés? = *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 31.évf. 1984. 4.sz. 134.p.
12. *Proceedings of the national conference on the implications of the new media for the teaching of library science*, held at the Sheraton-Chicago Hotel, Illinois, May 27–29. Edited by Harolt Goldstein, Urbana, University of Illinois, Graduate School of Library Science, 1963.
13. HARDESTY, Larry – GATZ, Frances: Applications of instructional development to mediated library instruction = *Drexel Library Quarterly*, 1981. no.1. 12.p. alapján
14. Towards guidelines for bibliographic instruction in academic libraries, = *College Research Libraries News*, 36. no.3, May. 1975. 170.p.
15. BRUNDAGE, Donald H. – McKERACHER, Dorothy: *Adult learning principles and their application to program planning.* The Minister of Education, Ontario. 1980. 79.p.
16. BRUNDAGE, Donald H. i.m. 56.p.
17. METCALF, K. i.m. 36–56.p.
18. KELEMEN László: *Pedagógiai pszichológia.* Bp. 1983. Tankönyv. 409–410.p.
19. ANDERSON, A.J.: *Problems in library management.* Libraries Unlimited, Littleton, Col. 1981.
20. WILLIAMS, James G. – POPE, Elnepth: *Simulation activities in library, communication and information science.* Marcel Dekker, New York – Basel. 1976. XV, 246 p.
21. ZSIDAI József: Az egyetemi könyvtárosképzés és a tankönyvtár. = *Könyvtári Figyelő*, 26.évf. 1980. 2.sz. 185–187.p.
22. PRITHERCH, Ray: The laboratory/library: further work on an internal teaching and working library unit in a school of librarianship = *Journal of Librarianship*, 14.vol. 1982. no.3. 204–217.p. Ismert. Csapó Edit: A könyvtárosképző intézmény könyvtára, mint gyakorló laboratórium. = *Könyvtári és Dokumentációs Szakirodalom* 1983. 1.sz. 61. tétel.
23. *Proceedings of the national conference.* . . . i.m.
24. LIEBERMANN, Irving: *A working bibliography of commercially available audiovisual materials for the teaching of library science.* 2nd. rev. ed. and expanded. With the assistance of Corinne McMullan and Bruce McMullan, Syracuse, New York, Syracuse University, ERIC clearinghouse on Information Resources, 1979. 115 p.
25. BURKETT, J.: *Teaching and learning materials for information training.* London, British Library, 1980. 41 p. (BLRD report 5559)
26. IATUL *Proceedings*, 14.vol. 1982. no.2. Ismert. Csapó Edit: A használók oktatása az online korban. Szemletanulmány. = *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 1984. 4.sz. 135–137.p.
27. CHIRSMAN, Larry. G.: The extent and nature of course evaluations. = *Journal of Education for Librarianship*, Fall 1983. vol.24. no.2. 98–100.p.